

Reh, Sabine; Kämper- van den Boogaart, Michael; Scholz, Joachim
Eine lange Geschichte: Der deutsche Abituraufsatz als "Gesamtbildung der Examinanden". Prüfungspraxis und Lehrerkommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren
Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 3, S. 280-298



Quellenangabe/ Reference:

Reh, Sabine; Kämper- van den Boogaart, Michael; Scholz, Joachim: Eine lange Geschichte: Der deutsche Abituraufsatz als "Gesamtbildung der Examinanden". Prüfungspraxis und Lehrerkommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren - In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 3, S. 280-298 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-185405 - DOI: 10.25656/01:18540

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-185405>

<https://doi.org/10.25656/01:18540>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2017

■ *Thementeil*

Praktiken der Prüfung

■ *Allgemeiner Teil*

Internationaler Bildungstransfer im Namen der Diplomatie

Anregung von Reflexionsprozessen zur Förderung inter-
kultureller Kompetenz

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Praktiken der Prüfung

Norbert Ricken/Sabine Reh

Prüfungen – Systematische Perspektiven der Geschichte
einer pädagogischen Praxis. Einführung in den Thementeil 247

Jens Nagel

Prüfungspraktiken an Gymnasien und Lateinschulen in der Frühen Neuzeit.
Musterung, Selektion, Übergangsrituale 259

Sabine Reh/Michael Kämper-van den Boogaart/Joachim Scholz

Eine lange Geschichte: Der deutsche Abituraufsatz
als „Gesamtbildung der Examinanden“. Prüfungspraxis und
Lehrerkommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren 280

Andreas Hoffmann-Ocon

Persönlichkeit oder Wissenschaftsbasierung?
Einfluss von Ausbildungspraktiken auf Prüfungen Zürcher
Volksschullehrpersonen um 1900 299

Kathleen Falkenberg/Bettina Vogt/Florian Waldow

Ständig geprüft oder kontinuierlich unterstützt?
Schulische Leistungsbeurteilung in Schweden zwischen
formativem Anspruch und summativer Notwendigkeit 317

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Praktiken der Prüfung“ 334

Allgemeiner Teil

Christel Adick

Internationaler Bildungstransfer im Namen der Diplomatie: die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland	341
---	-----

Vera Busse/Lisa Riedesel/Ulrike-Marie Krause

Anregung von Reflexionsprozessen zur Förderung interkultureller Kompetenz. Ergebnisse einer Interventions- und einer Interviewstudie	362
---	-----

Besprechung

Cristina Allemann-Ghionda

Massimiliano Tarozzi/Carlos Alberto Torres: Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism. Comparative Perspectives) Patricia K. Kubow/Allison H. Blosser: Teaching Comparative Education. Trends and issues informing practice	387
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	390
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Practices of Examination

Norbert Ricken/Sabine Reh

Examinations – Systematic perspectives on the history of a pedagogical practice. An introduction	247
---	-----

Jens Nagel

Examinations in Early Modern Gymnasiums and Latin Schools. Mustering, selection, rites of passage	259
--	-----

Sabine Reh/Michael Kämper-van den Boogaart/Joachim Scholz

A Long Story: The german abitur essay as “Gesammtbildung der Examinanden” (‘general education of the examinees’). Examination processes and teachers’ comments on abitur essays in the 1950s.	280
--	-----

Andreas Hoffmann-Ocon

Personality or science-based? Influences of education practices on examinations for elementary teachers in Zürich around 1900	299
--	-----

Kathleen Falkenberg/Bettina Vogt/Florian Waldow

Constant examination or continuous support? Assessment practices in Sweden between formative aspiration and summative necessity	317
--	-----

Deutscher Bildungsserver

Online ressources on “Practices of Examination”	334
---	-----

Articles

Christel Adick

International Educational Transfer in the Name of Diplomacy: Germany’s foreign cultural and educational policy	341
---	-----

Vera Busse/Lisa Riedesel/Ulrike-Marie Krause

Stimulation of Reflection Processes in Order to Promote Intercultural Competence: Results of an intervention and an interview study	362
--	-----

Book Reviews 387

New Books 390

Impressum U3

Sabine Reh/Michael Kämper-van den Boogaart/Joachim Scholz

Eine lange Geschichte: Der deutsche Abituraufsatz als „Gesamtbildung der Examinanden“¹

*Prüfungspraxis und Lehrerkommentare von Abituraufsätzen
in den 1950er Jahren*

Zusammenfassung: Der deutsche Abituraufsatz und die entsprechende Prüfungspraxis, das Schreiben des Aufsatzes, entsteht mit der Herausbildung des meritokratischen Schulwesens als eine Art Hybrid, in dem von Beginn an holistisch Fähigkeiten – verstanden als „Gesamtbildung“ der Person – geprüft wurden bzw. gezeigt werden mussten. Der Bezug zu einem disziplinär verorteten Fachwissen war lose. Der Aufsatz passte sich in seiner Geschichte – so die Forschungslage – recht unproblematisch ideologischen Strömungen an und zeigte sich anfällig für den Zeitgeist. Dargestellt werden soll anhand der Untersuchung von Abituraufsätzen eines Jahrganges der 1950er Jahren aus einem in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung deponierten Aktenbestand, dass sich hier immer noch ein ähnliches Bild zeigt. Zwar haben sich Verfahrensweisen der Prüfung herausgebildet, wurden festgelegt und standardisiert, nach wie vor aber war nicht genau festgelegt, was geprüft und nach welchen Kriterien beurteilt werden sollte. Vielmehr hatten sich Bewertungsschemata in den Praktiken der schriftlichen Lehrerkommentare und Benotungsbegründungen herausgebildet. Hierbei gibt es Gründe für die Annahme, dass möglicherweise nicht explizierte Rezeptionsmuster in die Beurteilung eingehen.

Schlagworte: Geschichte des Gymnasiums, Abitur, Prüfung, Leistungsbewertung, Deutschaufsatz

1. Einleitung

Kaum ein Prüfungsbereich der deutschen Schulgeschichte ist so kontrovers diskutiert worden wie der deutsche Aufsatz. Trotz und wegen der hoch gespannten Erwartungen, die in ihm schon am Beginn der preußischen Abiturregelungen ein Mittel zur „Beurkundung der Bildung des Verstandes und der Phantasie“ (Edict, 1812/2008), später noch anderer Persönlichkeitswerte gefunden zu haben glaubten, rissen die Auseinandersetzungen um seine Stellung im Kanon der Prüfungsdisziplinen nie ab (Kämper-van den Boogaart, 2012). Einerseits existierte die Meinung, im deutschen Aufsatz drückten sich Individualität, Wahrhaftigkeit und Urteilsvermögen, mithin der Grad der Persönlich-

1 Diese Formulierung findet sich in der preußischen Prüfungsordnung von 1834 (Neigeblaur, 1835, S. 214).

keitsbildung eines Schülers, später auch der Schülerinnen, aus. Diese Hoffnungen waren es vor allem, die dem deutschen Aufsatz seine herausragende Position im deutschen Abitur sicherten, denn ohne ihn bestanden zu haben, war zumindest zeitweise das Abitur nicht zu erringen. Die Gegenposition reklamierte, dass der deutsche Aufsatz all das geradezu verhindere, was man sich von ihm erhoffte, weil er das Erfahrungsniveau jugendlicher Schüler maßlos übersteige, sie zu phrasenhaften Pflichtdarbietungen veranlasse und dabei zu Hilfsmitteln greifen lasse, die ein unüberschaubarer Markt literarischer Ratgeber ihnen verfügbar machte (z. B. Hofstaetter, 1926). Die Beharrungskraft, die der deutsche Aufsatz trotz alledem über einen sehr langen Zeitraum behielt, lässt es ausgesprochen lohnend erscheinen, seine Funktionsweisen und Funktionen historisch zu rekonstruieren und weitere Aufklärung über die Bedeutung von Prüfungen und den Charakter pädagogisch-professioneller Expertise im Schulwesen zu erhalten.

Dabei ist zu vermuten, dass jenseits der immer wieder nachgewiesenen Ideologiefälligkeit des deutschen Aufsatzes andere Faktoren eine Rolle spielen, die sich erst bei näherer Betrachtung der Prüfungspraxis zeigen. Im Folgenden skizzieren wir einerseits Standardisierungen von Prüfungsverfahren, die das Erstellen des deutschen Aufsatzes durchaus reglementierten. Hierzu gehören etwa minutiöse Regelungen der Prüfungsorganisation. Andererseits fokussieren wir aber auch das Phänomen, dass das Spektrum des Geprüften und Bewerteten immens weit gerät und dass nur sehr bedingt eine spezifische Form von Fachlichkeit auszumachen ist. In einem Fallbeispiel betrachten wir Abituraufsätze zweier Berliner Schulen aus dem im untersuchten Bestand besonders quellenreichen Jahrgang 1954 – einem Zeitpunkt, zu dem sich nach der Teilrücknahme weitgehender Reformschritte der unmittelbaren Nachkriegszeit die schulpolitische Lage in Berlin (West) restitativ konsolidiert hatte und die Vorgaben der preußischen Abiturverordnung von 1926 im Wesentlichen noch Geltung besaßen. Im Anschluss daran werden wir im Fazit Fragen ableiten, die wir in einem größeren Forschungsprojekt zur Untersuchung von Abituraufsätzen zwischen 1882 und 1972 in Preußen, Bayern, Baden und Württemberg derzeit untersuchen.

2. Die Rolle des deutschen Abituraufsatzes in der Herausbildung eines meritokratischen Schulsystems

Am Ende des 19. Jahrhunderts, des „age of examinations“, stand, wie Reese es als generellen, von den USA ausgehenden Trend beschreibt, eine „educational revolution“, die Durchsetzung eines geregelten Prüfungswesens in den Schulen: „A real exam happened not in public but in class, tested everyone simultaneously, followed standard procedures, compared pupils, and produced results in black-and-white“ (Reese, 2013, S. 1). In den deutschen Ländern wurde das Abitur, die Maturitätsprüfung, zu einer Art ‚Scharnierstelle‘, von der ausgehend und um die herum sich schulische (Abschluss-)Prüfungen immer stärker zu einem meritokratischen Berechtigungswesen (mit der Möglichkeit, durchzufallen und abgestufte Beurteilungen zu bekommen) entwickelten (vgl. Wolter, 1987; Bölling, 2010; auch Lundgreen, 1985; Herrlitz, 1973; Jeismann & Lundgreen,

1987). Das Abitur kassierte dabei auf Dauer die öffentlichen Aufführungen von Schulprüfungen² bzw. die mit diesen verbundenen, besonders theatralisch gestalteten Feierlichkeiten der Vergabe von Prämien, die „mit dem Ernste der Gelehrtenschule“ (von Rönne, 1855, S. 191–192) sich nicht mehr vertrugen und ließ ein immer stärker geregeltes und damit berechenbares Prüfungswesen entstehen, in dem ‚Leistungen‘ graduiert, mit Noten versehen und dem Einzelnen in seinem Lebenslauf zugerechnet werden konnten. In Preußen ist mit der Prüfungsordnung von 1834 die bedeutsame Stellung des Abiturs als Zugang zur Universität durchgesetzt, in einigen Ländern schon früher (z. B. Felschow, 1996, S. 12–13). Durch Beschluss des deutschen Bundes galt dieses umfassend (Bölling, 2010, S. 50–56).³ Innerhalb des Abiturs wiederum gewinnt der deutsche Abituraufsatz zeitlich parallel zum Wegfall des Lateinischen seit dem Ende des 19. Jahrhunderts eine zentrale Bedeutung.

Der Aufsatz (Ludwig, 1988; Lösener & Ludwig, 2007), der in deutscher Sprache geschrieben wurde und schon im Edikt über die Abiturientenprüfung vom 25. Juni 1812 auftaucht (Neigebaur, 1826, S. 289–302), ist Ausdruck der Hinwendung zu Schriftlichkeit in dieser Art der Prüfungen (Füssel, 2007). In der preußischen Prüfungsordnung von 1834 war er hinsichtlich seiner holistischen Bedeutung für die Maturitätserwartungen der Prüflinge charakterisiert worden:

Die schriftlichen Prüfungs-Arbeiten bestehen: 1) in einem prosaischen, in der Muttersprache abzufassenden Aufsätze, welcher die Gesamtbildung des Examinanden, vorzüglich die Bildung des Verstandes und der Phantasie, wie auch den Grad der stylistischen Reife in Hinsicht auf Bestimmtheit und Folgerichtigkeit der Gedanken, so wie auf planmäßige Anordnung und Ausführung des Ganzen in einer natürlichen, fehlerfreien, dem Gegenstande angemessenen Schreibart beurkunden soll [...]. (Neigebaur, 1835, S. 214)

Diese Ausführungen werden durch den Hinweis auf anzuwendende Bewertungsmaßstäbe ergänzt, der Kandidat habe „einige Bekanntschaft mit den Haupt-Epochen der Litteratur seiner Muttersprache“ zu zeigen (Neigebaur, 1835, S. 219). Doch auch wenn diese Erwartung in der Fassung der Prüfungsordnung von 1882 („Cirkularerlaß“, 1882) leicht ausgeweitet wird, bleibt kennzeichnend, dass, neben dem geforderten Nachweis schriftsprachlicher Fertigkeiten, die stofflichen und kompositorischen Anforderungen sehr allgemein gehalten sind. Das gilt gerade dann, wenn darauf abgehoben wird, die

2 Schon das Königliche Reglement von 1788 zur Einführung des Abiturexamens drängte in Preußen die Rolle öffentlicher Valedictionen als Abschlussritual zurück und etablierte das in „stiller Klausur“ anzufertigende Examen in deutscher Sprache (Matthias, 1907, S. 186–187; Flöter, 2009); aber auch die Valediction selbst veränderte ihren Charakter (vgl. Nagel, in diesem Heft).

3 Natürlich absolvierten weit geringere Prozentanteile der Gesamtbevölkerung das Abitur als heute, auch wenn schon für diese Zeit Wellen der Bildungsexpansion festzustellen sind (vgl. Titze, Herrlitz, Müller-Benedict & Nath, 1987; Titze, 1999; Müller & Zymek, 1987).

Verstandesbildung der Schüler prüfen zu wollen. Dem holistischen Charakter der Prüfung als einer Examination der Persönlichkeit entspricht zudem wohl, dass keineswegs immer ein systematischer Zusammenhang zu dem im Deutschunterricht fachlich Gelernten hergestellt wird.

Schillernde Prominenz erhielt der deutsche Abituraufsatz bekanntlich durch die Intervention Wilhelm II. auf der Schulkonferenz von 1890. Dieser hatte gegen die national-pädagogische Indifferenz des lateinischen Abituraufsatzes polemisiert und dessen Tauglichkeit zur Beurteilung der Persönlichkeit stark in Frage gestellt (Deutsche Schulkonferenzen, 1891/1972, S. 70–76). Resultate dieser Intervention von oben waren zunächst eine Ausweitung des Deutschunterrichts (Lehrpläne für die höheren Schulen, 1882, S. 244; Neue Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schulen vom 6. Januar 1892, S. 203) und die neugewonnene Vorrangstellung des deutschen Aufsatzes, der als Prüfungsleistung nicht länger zu kompensieren war (Neue Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schulen vom 6. Januar 1892, S. 291). Zudem blieb nunmehr keinem Beobachter verborgen, dass man es beim deutschen Aufsatz mit einem ideologiegesättigten Projekt zu tun hatte – ein Umstand, der nach 1945 das fachdidaktische und vor allem auch das bildungshistorische Interesse an dieser Prüfungsform fast ausschließlich bestimmte (vgl. z. B. Mohler, 1978; Behr, 1980; Lahann, 1982; Conrad, 1986; Schmitz, 1999; Gymnasium Ernestinum Celle, 2001; Lütgemeier, 2008; Bölling, 2010). Einer solchen Perspektive, die Aufsatzthemen und -inhalte vorrangig als Widerspiegelung des Zeitgeistes oder auch Beurteilungskommentare interessant einbeziehend, als Quellen vertrauter didaktikgeschichtlicher Periodisierungen (vgl. Jasper & Müller-Michaels, 2010), registriert, entgeht allerdings der geringe Bezug zwischen schulischem und Prüfungswissen, der den deutschen Aufsatz als Teil der Abiturprüfung prägt. Mit anderen Worten besteht seine Spezifik darin, weitgehend unspezifisch zu sein.

Die Ausnahmestellung im Abitur machte den deutschen Aufsatz und seine Bewertung auch zu einem Problem der Praktiker. In den Debatten, die zum Beispiel in den preußischen Direktoren-Versammlungen geführt wurden, ging es etwa darum, „[n]ach welchen Gesichtspunkten [...] der deutsche Aufsatz in den oberen Klassen zu wählen, vorzubereiten und zu bewerten“ ist (Legerlotz, 1899). Der Berichterstatter und Schuldirektor Karl Legerlotz registrierte, dass diese Fragen an vielen Orten seit Jahren von großer Bedeutung seien und, „um mit der heutigen Journalistik zu sprechen, geradezu ein ‚aktuelles Interesse‘“ spiegele (Legerlotz, 1899, S. 4). Wie unterschiedlich der deutsche Aufsatz damals fachlich situiert wurde, machen die von Legerlotz systematisierten Rückmeldungen aus den Schulen deutlich. Unter ihnen gibt es Stimmen, die vorrangig historische Themen kundig behandelt sehen wollen, etwa soll so neuhumanistische Bildung durch die Beschäftigung mit antiker Literatur manifest werden, während andere auch in die Domänen der neusprachlichen Philologien vordringen wollen, sofern diese deutsche Entwicklungsfragen tangieren. Kaum verwunderlich, dass diese Pluralität praktische Fragen und Restriktionsvorschläge auf den Plan ruft, zum Beispiel die Abwägung, ob nur der Deutschlehrer Themen aus einem zweiten Fach generieren sollte, das er in derselben Klasse unterrichtet. Unsicherheiten wie diese (Kämper-van den Boogaart, 2012, S. 45–46) sind zweifellos Effekte einer Art ‚Querschnittfunktion‘, die dem

Aufsatz mit dem Aufstieg des Deutschen zur Schlüsseldomäne oberschulischer Bildung zufällt. Die problematische Konstellation verschärft sich nach 1918 noch mit dem politischen Erfolg von Deutschkunde und Deutschwissenschaften, der zu einer viel beklagten Überfrachtung des Deutschunterrichts insgesamt führt (vgl. Kämper-van den Boogaart, 2010). Während die Nobilitierung des deutschen Aufsatzes von mancher Seite, so etwa von Friedrich von der Leyen, dergestalt vorangetrieben wird, dass man ihn zu einer Textsorte des universitären Studiums machen will (vgl. von der Leyen, 1908), massieren sich in vielen Publikationen Klagen über eine Überforderung der Prüflinge und über Nebeneffekte, die daraus resultieren, dass sich Oberschüler als kompetent für Urteile jeder Art gerieren müssen (vgl. Kämper-van den Boogaart & Hamelmann, 2013). Reflexe dieser – die Lehrpersonen übrigens einschließenden – Überforderungsklagen finden sich in der reformierten Prüfungsordnung von 1926 wieder. In ihr wird darauf abgehoben, dass die Aufgaben „in den Gesichtskreis der Prüflinge fallen müssen“ und die „Gefahr eines ziellosen Umherschweifens ausschließen“ sollen (Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens vom 22.07.1926, S. 287). Dem hier formulierten Passungsgedanken entspricht, dass die Prüflinge nun das Recht eingeräumt bekommen, aus mehreren Aufgaben zu wählen: „Für den deutschen Aufsatz werden mehrere, in der Regel vier Aufgaben gestellt, zwischen denen der Prüfling die Wahl hat. Die einzelnen Aufgaben müssen verschiedenen Gebieten entnommen sein“ (Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens vom 22.07.1926, S. 287). Genauer wird das hier nicht geregelt.

3. Abituraufsatz 1954: Prüfungspraxis und Beurteilungsroutinen

Die Aktenlage zur praxisnahen Erforschung der Abiturprüfung ist nicht ganz einfach. Für entsprechende Unterlagen bestand eine Anbietungspflicht an zuständige Kreis- oder Landesarchive. Dort hatte man offensichtlich längere Zeit über an solchen immer umfangreicher werdenden Beständen wenig Interesse. Sie scheinen teilweise kassiert worden zu sein; einzelne Aufsätze finden sich dann, wenn es Streitigkeiten gab, sie Gegenstand administrativer Interventionen wurden.⁴ Es existieren aber relativ umfangreiche Bestände von Zeugnis- und Prüfungsakten an einzelnen Schulen.⁵ Im Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin liegt ebenfalls ein Bestand an Prüfungsakten mit etwa 800 Abituraufsätzen einer im nördlichen Berlin gelegenen Oberschule, der bis in die frühen 1970er Jahre reicht, als die Reform der gymnasialen

4 Das wurden sie etwa dann, wenn – so in dem von uns untersuchten Aktenbestand (vgl. Fußnote 12) in der Zeit nach 1920 – es bei Streit um die Notengebung Korrespondenz mit der Schulverwaltung gab, bei Betrugsfällen oder bei Auseinandersetzungen um die Zulassung bzw. Nichtzulassung zum Abitur.

5 So verweist Bölling (2010, S. 160, 169, 195) auf einen Bestand des Friedrichs-Gymnasiums in Herford und einen des Leibniz-Gymnasiums in Remscheid. Auch Margret Kraul hat einen Bestand von Zeugnisakten des Ratsgymnasiums Minden zur Grundlage ihrer Aussagen gemacht (vgl. Kap. 3 in Lundgreen, Kraul & Ditt, 1988, S. 94–112 u. S. 204–205).

Oberstufe beschlossen worden war.⁶ Vor allem für das Jahr 1954 sind die Akten umfangreich und enthalten fast alle Arten von Prüfungsunterlagen.⁷

An diesem Quellenmaterial soll im Folgenden – nach Einbettung in den historischen Kontext (2.1) – die Beurteilungspraxis der Lehrkräfte in einer praxeologisch-historiographischen Perspektive (vgl. Reh, 2014) ausgewertet werden. Dies erfolgt weniger hinsichtlich der Themen und Aufgabenstellungen als mit Blick auf das Zusammenspiel der schülerseitigen Bearbeitung der gestellten Aufgabe und der Reaktionen der Lehrer auf die Schülertexte in ihren Kommentaren und abschließenden Beurteilungen, also mit Blick auf Spuren der konkreten Prüfungspraxis in den Abituraufsätzen selbst (2.2).

3.1 Zum Kontext: Abiturprüfungsordnungen in Berlin und Debatten um Reife und den deutschen Abituraufsatz in den 1950er Jahren

Die Entwicklung des Berliner Schulwesens und darin des Prüfungswesens – im Bereich der höheren Schulen also des Abiturs – ist seit 1949 zunächst von der besonderen Situation der geteilten Stadt im Rahmen des Kalten Krieges geprägt. Relativ schnell nach der Kontrollrats-Direktive Nr. 54 „Grundprinzipien der Demokratisierung des Erziehungswesens in Deutschland vom 25. Juni 1947“ (Grundprinzipien der Demokratisierung des Erziehungswesens in Deutschland, 1947) erließen die Alliierten im Juli 1948 ein „Schulgesetz für Groß-Berlin“, verabschiedet 1947 von der Stadtverordnetenversammlung, in dem ein zwölfjähriger einheitlicher Schulaufbau mit unterschiedlichen Zweigen ab der 9. Klasse eingeführt wurde (Schulgesetz für Groß-Berlin, 1948). Schon 1951 wird dann aber das „Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für Berlin“ beschlossen (Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für Berlin, 1951), mit dem dieser einheitliche Aufbau wieder aufgegeben und die gegliederte „Berliner Schule“ im Westteil der Stadt bzw. in West-Berlin geschaffen wurde. Festgelegt wird eine sechsjährige Grundschule und die Oberschulen werden unterteilt in organisatorisch wieder getrennte Schulen eines

6 Im Stadtteil Hermsdorf entstanden Ende des 19. Jahrhunderts zwei Schulen, eine für Mädchen (1893 gegründet), eine für Jungen (1896 gegründet), die bis zu ihrer Zusammenlegung 1962 als einzelne Schulen bestanden und jeweils zu unterschiedlichen Zeiten verschiedene Namen trugen. Zudem ist das seit dem Ende des 17. Jahrhunderts existierende Friedrich-Werdersche Gymnasium – eine Gründung des Großen Kurfürsten – kurz vor dem Zweiten Weltkrieg in die damalige Jungenoberschule des Bezirkes Hermsdorf aufgelöst bzw. dessen Reste – eben unter anderem auch einzelne Abiturprüfungsunterlagen – dahin überführt worden (Goldberg, 1994, S. 280).

7 Damit enthalten die Akten personenbezogene Daten, wie Notenlisten aus der Schulzeit der Abiturient*innen, Blätter aus der Schülerkartei mit Angaben zu den Eltern, Zulassungsantrag einschließlich des in der Weimarer Republik verlangten Aufsatzes „Lebenslauf und Bildungsgang“, die nach den Bestimmungen für das Abitur notwendige schriftliche Beurteilung der Schüler*innen durch die Lehrer*innen bzw. die Konferenzen, Protokolle sämtlicher schriftlicher Prüfungen, die schriftlichen Arbeiten selbst mit den Randkommentaren und der Abschlussbeurteilung und schließlich Protokolle mündlicher Prüfungen, und unterliegen damit den einschlägigen Schutzbestimmungen des hessischen Archivgesetzes.

praktischen, technischen oder wissenschaftlichen Zweiges. Damit wird in nur wenig verschleiender Terminologie das Gymnasium und mit ihm die Oberstufe und Reifeprüfung in alter Form restituiert (vgl. Klewitz, 1971; Füssl & Kubin, 1983; Geißler, 2002). Schulgesetze legen den Rahmen von Prüfungen fest, die Praxis von Prüfungen allerdings wird nicht in ihrem vollen Umfange darin, sondern vielmehr in Ausführungsvorschriften bzw. Verwaltungsvorschriften und den sich in je einzelnen Schulen herausbildenden Prüfungs- und Verwaltungsroutinen geregelt. In West-Berlin wird erst im Januar 1959 eine neue Prüfungsordnung für das Abitur erlassen (Senator für Volksbildung, 1959); bis dahin hatte die Prüfungsordnung, die am 22. Juli 1926 in Preußen in Kraft getreten war, mit einigen Zusätzen aus der Mitte der 1950er Jahre, gegolten.

Wesentliche, die Praxis der Durchführung der Prüfung selbst bestimmende Teile der Prüfungsordnung waren auch nach 1959 noch ähnlich denjenigen aus der Ordnung von 1926, so dass in dem in den Akten dokumentierten Ablauf in den 1950er Jahren selbst sich nicht allzu viel änderte. Noch ähnlich wie in der Weimarer Republik finden sich Protokolle der schriftlichen Prüfungen, in denen nicht nur festgehalten ist, welcher der Lehrer wie lang Aufsicht geführt hat, sondern auch, welcher Schüler wann den Raum verlassen hat, um auf die Toilette zu gehen und wiederzukommen. Auch in welcher Art die Prüfungsaufgaben in Briefumschlägen, die erst unmittelbar in der Situation der Prüfung vor den Augen der Anwesenden geöffnet werden, verlesen werden und wie der Direktor die Anwesenden zu einer Prüfung begrüßt, ist dokumentiert. Zum nach wie vor ersten und zentralen Prüfungsteil, zum deutschen Aufsatz, heißt es in der neuen Ordnung von 1959 in Berlin: „Im deutschen Aufsatz sollen Bildungshöhe und Eigenart des Prüflings sichtbar werden. Beides ist zu erkennen an der persönlichen Anschauungsweise, an begründeten selbständigen Urteilen, an sachlicher und begrifflicher Genauigkeit und an der dem Thema angepaßten Ausdrucksweise“ (Senator für Volksbildung, 1959, S. 8). Auch jetzt noch galt, dass die Themen dem „Erlebnis- und Erfahrungsbereich des Schülers angemessen“ sein sollen, weder nur Wiedergabe bieten, noch das Denk- und Abstraktionsvermögen überfordern dürfen. Ähnlich wie 1926 festgelegt, sind vier Themen aus verschiedenen Gebieten zur Wahl zu stellen, sie sollten den unterschiedlichen Begabungen entgegenkommen. Vornehmlich kämen folgende Arten von Aufgaben in Frage: Darstellung eines aus dem Klassenunterricht bekannten Stoffes unter neuer Perspektive, Analyse oder Deutung mehrerer Texte, freies Thema, in dem der Schüler bzw. die Schülerin zu persönlicher Entscheidung herausgefordert wird, Wiedergabe eines Gedankenganges eines in der Prüfung vorzulesenden Textes (Senator für Volksbildung, 1959, S. 8). Festgelegt wird, wer die Themen entwirft, dass sie vom Schulleiter abgezeichnet werden und der Schulverwaltung vorgelegt bzw. von dieser genehmigt werden müssen. Mit Bezug auf unseren Bestand kann man sagen, dass sich unter den Abiturauf-sätzen bzw. den Themenstellungen solche mit literarischen wie auch mit historisch-gesellschaftspolitischen und persönlichen Bezügen finden und offensichtlich Gelegenheit gegeben werden sollte, unterschiedliche Stilformen zu wählen, so dass also etwa Sachlichkeit und Objektivität einer Darstellung oder aber persönlichem Erleben zum Ausdruck verholfen werden sollte (Ludwig, 1988, S. 350). Als dominantes Textgenre kann die „Abhandlung“ gelten (Hallet, 2013, S. 59–75).

Die neu verabschiedete Ordnung von 1959 war notwendig geworden – so wird formuliert – weil „die Prüfung in ihrer bisherigen Form mit ihrer Vielzahl an Prüfungsfächern nicht mehr zu rechtfertigen war. Die einzelnen Fächer sind durch die wachsende Menge des Stoffes und durch neue Betrachtungsweisen in einem Maße ausgeweitet worden, dass ein Prüfling den Anforderungen in allen bisherigen Prüfungsfächern gleichzeitig kaum genügen kann“ (Senator für Volksbildung, 1959, S. 3). Hier spiegeln sich Debatten, die im Zuge der 1950er Jahre in der Bundesrepublik geführt wurden und in denen es auf der Ebene der rechtlichen Regelungen und Abkommen zwischen den einzelnen Ländern zunächst um Fragen der Dauer des gymnasialen Bildungsganges gegangen war, sodann vor allem um die als notwendig bis zur Reifeprüfung zu unterrichtenden Fächer und die Anzahl der Fremdsprachen (vgl. Fuchs, 2004). Aber auch weiterführende bzw. grundlegende Fragen zur Hochschulreife waren schon früh diskutiert worden (vgl. z. B. Flörke, 1951). Etwa wurde die Bedeutung, die den naturwissenschaftlichen Fächern zuzumessen sei, und die Frage, worin die Hochschulreife bestehe, was das ‚inhaltliche Minimum‘ sei, 1951 in den „Tübinger Beschlüssen“ und sieben Jahre darauf im „Tutzingener Maturitätskatalog“ zu beantworten versucht (Flitner 1954, S. 125–134; Scheuerl, 1962, S. 151–155; Fuchs, 2004, S. 44–45). Zum inhaltlichen Minimum gehörten danach „einwandfreies Deutsch“, „die Fähigkeit einen eigenen Gedankengang zu formulieren“ und schriftlich differenziert wiederzugeben ebenso wie das „Verständnis einiger Meisterwerke der deutschen Literatur“ an erster und zweiter Stelle (Fuchs, 2004, S. 44). 1956 hatten die Kultusminister auch die besondere Bedeutung des Faches Deutsch erneuert und entschieden, dass unzureichende Leistungen in Deutsch in der Reifeprüfung nicht ausgeglichen werden könnten, um dann allerdings – und mit viel öffentlicher Resonanz – 1964 auf ihrer 99. Plenarsitzung zu entscheiden, dass nicht ausreichende Leistungen in Deutsch dann nicht auszugleichen seien, wenn sie auf mangelnder Beherrschung deutscher Sprache beruhten, dagegen nicht ausreichende Kenntnis über die deutsche Literatur sehr wohl ausgeglichen werden könnte.⁸ Gleichzeitig ist die Notengebung im deutschen Aufsatz und damit auch im Abituraufsatz durchaus Gegenstand zeitgenössischer kritisch-fachlicher Diskussionen gewesen – nicht nur im Hinblick darauf, wie Standards festzulegen und Vergleichbarkeit herzustellen seien,⁹ sondern auch

8 Vgl. z. B. den eine ganze Seite umfassenden Bericht in „Die Welt“, wo sich u. a. der nordrhein-westfälische Kultusminister Paul Mikat äußert (Mikat, 25. 01. 1964), den Artikel „Abitur mit ‚5‘ in Deutsch?“ in „Die andere Zeitung“ (P. D., 23. 3. 1964), ein Artikel „Mit ‚mangelhaft‘ in Deutsch zur Universität. Die Sprache fordert Denkvermögen“ in der WAZ (Reisholz, 25. 01. 1964) oder – nachdem zu diesem Politikum auch die Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung Thesen verfasst hatte in der FAZ „Gebrauch der Literatur. Frühjahrstagung der Akademie“ (Sturm, 28. 04. 1964).

9 Vgl. für die zeitgenössische Diskussion Ulshöfer (1948/1949a, S. 18–24) sowie Ulshöfer (1948/49b), wo er über eine Tagung berichtet, in der der Versuch gemacht wurde, über die stark variierende Beurteilung verschiedener Aufsätze durch mehrere Lehrkräfte ins Gespräch zu kommen. Vgl. ferner Rahn (1948/49, S. 53–55), Ulshöfer (1963) und Hahn (1966), der die dritte Fassung der „Flensburger Norm für die Aufsatzbeurteilung“ kommentiert und die Lehrkräfte resp. den Aufsatz verteidigt, da jeder Aufsatz „aus einer ganz bestimmten konkreten Unterrichts- und Erziehungssituation“ (Hahn, 1966, S. 190) hervorgehe und so die Situatio-

im Hinblick auf den Selektionscharakter der Noten im Fach Deutsch und dies durchaus auch seitens der Praktiker. So warf Erich Weingardt, ein Oberstudiendirektor in Leverkusen, angesichts der vermeintlich diagnostizierbaren „Verlässlichkeit der Beurteilung der Leistungen der Schüler im Deutschen“, also der hohen Vorhersagbarkeit der Noten über Jahre hinaus, die Frage nach dem „Auslesewert dieses Faches“ auf (Weingardt, 17.03.1964).¹⁰ „Es müssen“, so vermutet Weingardt, „bei allen Germanisten unbewußt gehandhabte Beurteilungsschemata eine Rolle spielen, da sonst die errechneten Beziehungen nicht bestehen könnten“ (Weingardt, 17.03.1964).¹¹ Welches Bild zeigt sich nun, schaut man auf die Praxis der beiden Oberschulen im Norden Berlins?

3.2 *Verfahrensroutinen und Bewertungsspielräume: „unbewußt gehandhabte Beurteilungsschemata“?*

In der Jungen-Oberschule haben im Jahr 1954 66 Schüler das Abitur abgelegt. An der Mädchen-Oberschule gelang das 46 Schülerinnen; dazu kommen noch im selben Jahr sieben ‚Ostabiturienten‘ an der Jungen-Oberschule und sechs – ebenfalls junge Männer – an der Mädchen-Oberschule; insgesamt haben hier also 125 Schüler und Schülerinnen einen deutschen Abituraufsatz geschrieben.¹² Von diesen Arbeiten sind 61 in den Akten erhalten.¹³ Die Aktenführung in den Schulen ist sehr unterschiedlich – die eine

nalität und Ko-Konstruktivität der pädagogischen Prüfung betont; vgl. außerdem die Frage, die Roth (1952) aufwirft, nämlich inwieweit der Aufsatz auch psychologisch auszuwerten sei, also ein psychologisches Bild des Schülers bzw. der Schülerin vermitteln.

10 Vgl. Weingardts Bericht „Die Noten in Deutsch“ im Leserbrief an die FAZ (Weingardt, 17.03.1964), sowie Weingardt (1964, 1971).

11 Weingardt bezieht sich auf eine empirische Untersuchung im Psychologischen Institut der Kölner Universität über „Korrelation und Voraussagewert von Zeugnisnoten bei Gymnasiasten“ (Weingardt, 1964). Für diese Studie war der schulische Werdegang von 331 Schüler*innen mehrerer rheinländischer Schulen über einen längeren Zeitraum unter Betrachtung der Zeugnisnoten von insgesamt 2999 Zeugnissen dieser Schüler*innen untersucht worden. Weingardt hielt es aufgrund der Ergebnisse der Untersuchung für möglich, „die Eltern hinsichtlich der Aussichten ihrer Kinder auf dem Gymnasium zu beraten, wenn sich eine bestimmte Entwicklung abzeichnet“ (Weingardt, 1964, S. 57), was sehr früh machbar schien: „Ende VI sollte man den Kindern, die in Deutsch und der Fremdsprache schwache Leistungen aufweisen, einen Übergang auf die Volksschule oder Realschule empfehlen“ (Weingardt, 1964, S. 62). Gerade Deutsch und die Fremdsprache (Englisch) besaßen nach Weingardts statistischer Analyse „einen hohen Voraussagewert“ (Weingardt, 1964, S. 63).

12 Insgesamt existieren 1954 in Westberlin 66 Oberschulen wissenschaftlichen Zweiges (59 öffentliche, 7 private Schulen), an denen das Abitur abgelegt wird; geschätzt werden kann, dass es etwa 3500 Abiturient*innen in ganz Westberlin gab (Statistisches Landesamt Berlin, 1955, S. 263).

13 Genutzt und ausgewertet wurden folgende Akten: Archiv BBF, Bestand GHÖ 436, 437, 438, 439, 454, 455, 457, 458 und 459. Das sind diejenigen Akten des Bestandes, in denen allgemeine Prüfungsunterlagen, z.B. Protokolle der Konferenzen, der Prüfungen, Unterlagen der die Zulassung beantragenden Schüler und Schülerinnen und deutsche Aufsätze der zwei

Schule sammelt pro Klasse und Fach, die andere stellt alle Unterlagen pro Schülerin zusammen; in den Akten der Mädchen-Oberschule sind weniger Arbeiten erhalten, ohne dass zu erkennen ist, warum.¹⁴

Auch wenn die für dieses Jahr zur Verfügung stehenden Arbeiten also keine statistisch-repräsentativen Aussagen über Aufgabenstellungen, Lösung der Aufgaben und Ergebnisse hinsichtlich des deutschen Aufsatzes ermöglichen, ist dennoch ein Einblick in die Praxis der Prüfung, ihrer Durchführung und der Korrektur bzw. Beurteilung der Schülerarbeiten zu gewinnen. Zu erwarten sind insofern auch erste Hinweise zur oben zitierten Vermutung, dass es „unbewusst gehandhabte Beurteilungsschemata“ (Weingardt, 1964) gegeben habe.

Vor allem in den Abituraufsätzen der Jungen-Oberschule sind zwei Auffälligkeiten zum Korrektur- und Bewertungsprozess erkennbar. Zum einen finden sich oft Spuren – etwa weil unterschiedliche Stifte bzw. Tinten benutzt wurden –, die belegen, dass die Lehrer bzw. Lehrerinnen mehrere Lese- bzw. Korrekturvorgänge vornehmen. Die Schlussbeurteilungen – und u. U. damit auch die endgültige Note – gaben die Lehrkräfte also wohl erst nach Durchsicht aller Arbeiten. Überliefert sind in den Akten keine verschriftlichten Erwartungshorizonte. In diesem Sinne spielte praktisch, also aufgrund der Korrekturpraktik des mehrmaligen Durchgehens durch den Text, in der hin und wieder auch eine Korrektur der eigenen Korrektur stattfand, und der vermutlich erst abschließend erfolgenden Benotung, bei der die Lehrkräfte die Arbeiten aller Schüler kannten, die Bezugsnorm der sozialen Gruppe (Sacher, 2009) eine wichtige Rolle. Das könnte kritisiert werden, aber es dämpft doch auch eine Wirkung, die sich bei schlechten bzw. für schlecht befundenen Arbeiten beobachten lässt: Je weiter die Durchsicht voranschreitet, desto beißender werden die anfangs einfach konstatierenden Kommentare – und dann finden sich schließlich durchgestrichene, tatsächlich nicht mehr lesbare Bemerkungen, von denen anzunehmen ist, dass sie auch keiner lesen können sollte. Gleichzeitig sind in manchen Arbeiten zudem mit Bleistift angestrichene Fehler zu erkennen.

Durchsichten korrigierter Arbeiten durch andere Lehrer*innen oder Vorgesetzte hat es gegeben. Vorgesehen waren sie dann, wenn die Note *nicht genügend* vergeben wurde. Diese Note wird jedoch, wie auch ein *sehr gut*, kaum vergeben. Wir finden Hinweise

sammelnden Schulen aus dem Jahr 1954 enthalten sind. Aufgrund der einschlägigen Schutzbestimmungen des Hessischen Archivgesetzes für personenbezogene Daten musste für Einsichtnahme in diese Akten ein Antrag auf Verkürzung der Schutzfristen gestellt werden. Für die hier vorgenommene und referierte wissenschaftliche Auswertung sind im Folgenden alle personenbezogenen Daten anonymisiert worden.

14 Tatsächlich scheint die Aktenführung auch für die Beteiligten nicht immer übersichtlich gewesen zu sein. So gibt es hier schließlich einen Fall, wo das Abiturzeugnis eines ‚Ostabiturienten‘ aus dem Jahr 1954 verschwindet; bei der Meldung zum Abitur im Westen – das Abitur aus dem Osten war nicht anerkannt – hatte dieser Schüler, wie es notwendig war, sein im Osten erworbenes Zeugnis vorlegen müssen und es dann aber offensichtlich nicht wieder erhalten; zumindest findet es sich nicht mehr auf – weder bei dem Schüler noch in der Schule.

14 Zu Korrekturpraktiken außerhalb des Abiturs vgl. Ivo (1982).

darauf, dass Benotungen mit *nicht genügend* vom Schulleiter, z. T. nach Begutachtung durch weitere Kolleg*innen, verändert wurden. Es gibt also Korrekturen von Korrekturen und Korrekturen von Lehrerbewertungen. Dabei geraten u. U. auch die Aufgabenstellungen einzelner Lehrkräfte unter vorsichtige Kritik, wenn sie etwa für zu schwer oder zu leicht befunden werden (vgl. Reh, 2017).

Es findet in diesem Sinne durchaus eine Art der bescheidenen kollegialen oder professionellen Kontrolle des Notenvergabeverfahrens für den deutschen Abituraufsatz statt. Auch wenn Eigenheiten der einzelnen Lehrer*innen in Aufgabenstellung und Korrektur erkennbar sind – so etwa benutzt einer der Lehrer immer die Randnotiz „zur Sache“ oder formuliert Aufgabenstellungen gern in der Perspektive der ersten Person Singular – muss dieses keineswegs heißen, dass jeder Lehrer oder jede Lehrerin ein eigenes Korrektursystem oder Beurteilungsschema entwickelt.

Deutlich wird aber, was Schwierigkeiten in der Beurteilung und vor allem Probleme in der Notengebung erzeugt: So stoßen wir auf einen Lehrer an der Jungenoberschule, der seine Prima unerwartet und recht spät von einer versetzten Kollegin hatte übernehmen müssen. Beim Einreichen der Aufgabenvorschläge adressiert er dieses Problem direkt, wenn er moniert, dass es unter diesen Bedingungen – er kenne die Schüler nicht, sei sich über diese nicht im Klaren, wie er es formuliert – schwierig sei, eine schriftliche Abiturprüfung durchzuführen. Später bescheinigen ihm Kolleg*innen, die die als sehr schlecht benoteten Aufsätze ebenfalls begutachten, dass die Aufgabenstellungen teilweise zu schwer, teilweise zu leicht gewesen seien. Die Themen lauteten:

Wie würde ich einem bedenklichen [später von der Schulrätin, die den Aufgabenstellungen zustimmen musste, korrigiert: skeptischen oder: zweifelnden; d. A.] Fremden klarmachen, daß Berlin gerade jetzt eine anregende Stadt ist? 2) Heimat und Elternhaus als Werte in meinem Leben. 3) Literatur der Gegenwart oder ältere Literatur? Meine Entscheidung und ihre Begründung (Ich bitte, das Thema auch in folgender Abwandlung zuzulassen: Kunst der Gegenwart oder ältere Kunst? Meine Entscheidung und ihre Begründung. 4) Für und wider ‚Frau Welt‘ in Kunst und Literatur – meine Stellungnahme. (Reifeprüfung, 1954d, S. 17)

Gewählt werden von den Schülern der Klasse das erste Thema sechsmal, das zweite dreimal, 3a (Literatur) zweimal, 3b (Kunst) zehnmal, das vierte siebenmal. Das ist eine auffällige Verteilung – sie weicht ab vom Üblichen, wo es meist ein besonders häufig gewähltes Thema gibt, jedenfalls meist keine gleichmäßig auf alle Themen sich verteilende Wahl. Die Aufgaben für die ‚Ostabiturienten‘, die zur Anerkennung des Abitur im Westteil der Stadt Berlin wiederholen mussten, spiegeln in anderer Weise die Schwierigkeit, bei anderswo Unterrichteten nicht genau zu wissen, auf welche vertrauten Fragestellungen und Gegenstände sich die Aufgabenstellung beziehen kann. Die Aufgaben für die ‚Ostabiturienten‘ der Mädchenoberschule (ebenfalls alles nur junge Männer) lauten: „1. Nehmen Sie Stellung zu dem Wort G. Kellers: ‚Trau keinem, der nie Partei genommen!‘ 2. Menschen untereinander, 3. Ein Kunsterlebnis, 4. ‚Nacht ist’s; nun reden lauter alle springenden Brunnen‘ F. Nietzsche“. (Reifeprüfung, 1954a, S. 25)

Die Unsicherheit des Lehrers hinsichtlich der Vorkenntnisse der Prüflinge dokumentiert in diesem Falle der Umstand, dass keines der Themen die Kenntnis bestimmter vorausgehend gelesener Texte erfordert. Zudem aber – und vielleicht ist das genauso wichtig – kennen auch die Schüler die spezifischen, nämlich die mit Aufgabenstellungen verbundenen, Erwartungen der Lehrperson noch nicht oder zumindest nicht sehr gut. Im Falle des Lehrers, der seine Abiturklasse erst sehr spät übernahm, hat das frappante Auswirkungen: sehr viele Schüler erhalten schlechte Noten, von 28 bekommen 11 ein *ausreichend*, acht ein *nicht genügend*, von denen wiederum dann im Laufe des Begutachtungsprozesses vier in ein *ausreichend* aufgewertet werden (vgl. Reh, 2017).

Ersichtlich ist hier auch, dass die Aufgaben unterschiedlich gestellt, die Schüler unterschiedlich adressiert werden; teilweise werden sie geduzt, teilweise gesiezt. Manchmal sind direkt Fragen gestellt, manchmal als Fragen aus der Ich-Perspektive, manchmal wird eine einfache Aussage genannt, und manchmal gibt es Hinweise auf das, was man tun soll, enthalten die Aufgabenstellungen also ‚Operatoren‘. Die Anforderungen, die mit den Themen formuliert werden, sind offensichtlich unterschiedlich komplex, es muss auf unterschiedlich umfangreiches fachliches, möglicherweise im Unterricht erworbenes Wissen zurückgegriffen werden, ohne dass die Aufgabenstellung oder die Lehrerkommentare dies transparent machen. Dass genau hier aber ein Problem liegt, zeigt ein Lehrerkommentar: Einer der Schüler hatte im Aufsatz über einen Autor geschrieben, dass dieser ihm „sonst nicht näher bekannt“ sei. Der Lehrer bemerkt am Rande: „Im Unterricht ist das Nötige erwähnt worden“ (Reifeprüfung, 1954c, S. 41). Hier wird sichtbar, dass die Funktion der Randkommentare nicht eindeutig ist. Sie sind eigentlich, obwohl teilweise den Verfasser oder die Verfasserin des Aufsatzes adressierend, nicht mehr für diese geschrieben. Die Schüler*innen bekommen schließlich die Aufsätze üblicherweise nicht ausgehändigt. Sie dienen vermutlich der eigenen zusammenfassenden Bewertung, wenn über den Aufsatz abschließend noch einmal geschaut wird; sie könnten aber auch die gegebene Note einem dritten Leser gegenüber – den es ja immer wieder gibt – legitimieren. Denkbar ist auch, dass die Randbemerkung im Sinne einer Selbstlegitimation an das Gebot erinnert, dass nur geprüft werden sollte, was zuvor gelernt werden konnte.

So wie in der Art, die Aufgaben zu stellen oder die Schüler*innen zu adressieren, Eigenheiten des/der einzelnen Lehrer*in zu erkennen – und dann in anderen Abiturjahrgängen auch wiederzuerkennen – sind, so sind auch die Art und Weise, wie Randbemerkungen gemacht werden und Abschlussbeurteilungen geschrieben werden, erkennbar distinkt. Unterschiedliche Formulierungen werden genutzt, aber auch aufgeführte Kriterien der Beurteilungen variieren je nach Lehrperson, z. B. wird von einer Lehrerin ausdrücklich immer wieder auf ein ‚Eigenes‘ Bezug genommen, etwa im Vorwurf, dass „nichts Eigenes geboten“ werde. „G. berauscht sich an fremden Gedanken und vergißt darüber seine Aufgabe: die eigene Besinnung zu dem Themenzitat“ (Reifeprüfung, 1954b, S. 152), heißt es. Positiv formuliert, lautet das Lob: „Dieses ist von einem eigenwilligen, selbständigen Blickwinkel aus gesehen und wird mit ernsten Gedanken erörtert.“ (Reifeprüfung, 1954b, S. 113). Der Maßstab der ‚Eigenständigkeit‘ kann sogar so hoch im Kurs stehen, dass einem Schüler – in Umkehrung des Anspruchs, der Schü-

ler sollte im Unterricht gelernt haben können, was in der Prüfung erwartet wird – fast vorgeworfen werden muss, dass er sich nur auf Durchgenommenes berufe: „Die wiedergegebenen Gedanken stellen allerdings nicht ausschließlich eine eigene Leistung des Verfassers dar, sondern lehnen sich z. T. an einen vor einem halben Jahr im Unterricht behandelten Aufsatz von Jaspers [...] an. Da sie aber selbständig durchdacht sind, sich eng an das Thema halten [...]“ (Reifeprüfung, 1954b, S. 176), könne dem Schüler dann doch noch eine akzeptable Note gegeben werden. ‚Eigenständigkeit‘ im Urteil wird als Kriterium zur Beurteilung von deutschen Abituraufsätzen auch in den 1950er Jahren offensichtlich schon virulent.

Dennoch entwickelte sich die normative Praxis, zum Aufbau und zum Gang der Argumentation, zur sprachlichen Angemessenheit und zur sprachlichen Richtigkeit etwas zu sagen, d. h. hier Bewertungen vorzunehmen und zu notieren: „Das Thema ist richtig erfasst, verständig gegliedert, die Darstellung ist fließend und angemessen. Die Klassenarbeiten waren teils gut teils sehr gut“. Für das anschließende Urteil eröffnen sich auf diese Weise – in seiner Bezifferung – auch immer Spielräume. Die Feststellung von ‚sachlichen Fehlern‘ findet sich eher in Aufgabenstellungen, in denen auf kulturgeschichtliche oder literaturwissenschaftliche Wissensbestände und also auf etwas fachlich zu Lernendes rekuriert wird. Interessant ist aber vor allem, dass es bei allen nach Aufgabenstellung und Lehrperson variierenden Kriterien eine ubiquitäre Erwartung zu geben scheint: Eine der entscheidenden Leistungen eines Schülers ist es, den Lehrer oder die Lehrerin mit dem eigenen Text oder der Schreibweise eine angenehme Rezeptionserfahrung zu bereiten:

Die Arbeit bringt Erlebnisse, mehr als das – sie lässt uns miterleben. Dabei ist nicht zu verkennen, daß der Verfasser im Banne von Wiecherts ‚Wälder u. Menschen‘ steht: In der Technik ist ihm manches abgesehen, vielleicht auch die höchst wirkungsvolle Zusammenfassung der Werte am Schluß der einzelnen Abschnitte oder die Vorwegnahme dieser ‚Werte‘ am Anfang des Abschnittes. Einige Mängel der Zeichensetzung sind wohl die Folge einer gewissen Zeitknappheit, die sich bei 15 Spalten (längste Arbeit) einstellen mußte. Sehr gut. (Reifeprüfung, 1954d, S. 278)

Oder ähnlich ein anderer Lehrer: „Die Arbeit liest sich angenehm, weil sprachlich eine Formkraft zu erkennen ist, die den klaren Gedanken einen angemessenen, ja öfter auch reizvollen Ausdruck zu geben vermag.“ (Reifeprüfung, 1954c, S. 164) Und auch im Folgenden findet sich eine entsprechende Berührtheit: „Der Verfasser wird seinem Thema durchaus gerecht. Die Arbeit hat trotz relativ geringem Umfang Substanz. Die Gedankenführung ist klar, der sprachliche Ausdruck beschwingt.“ (Reifeprüfung, 1954c, S. 80). Dass die Befriedigung solcher – vielleicht die Unbill der Korrekturarbeit kompensierenden – Gratifikationserwartung selten blieb, zeigt das Material allerdings ebenso deutlich.

4. Fazit – Programm eines Forschungsprojektes

Der deutsche Abituraufsatz und die entsprechende Praxis, das Schreiben des Aufsatzes, blieb mindestens bis in die 1950er Jahre hinein eine Art Hybrid, in dem holistisch Fähigkeiten – verstanden als „Gesamtbildung“ der Person – geprüft wurden bzw. gezeigt werden mussten. Die historische Praxis des Abituraufsatzes zeigt, dass vor allem Verfahrenswege zum Ablauf der Prüfung zunehmend stärker festgelegt werden; detailreiche und konkrete Festlegungen zu dem, was geprüft werden sollte, und Festlegungen von Bewertungskriterien im Einzelnen finden sich bis in die 1950er Jahre hinein nicht. Während schriftliche Prüfungen in anderen Fächern erkennbar darauf abzielten, Gelerntes und Ungelerntes in fachspezifischen Präsentationsmodi zu überprüfen, blieb der Zusammenhang zwischen den Curricula des Deutschunterrichts und den Erwartungen, die mit dem deutschen Aufsatz verbunden wurden, auffallend locker. Auch wenn der Aufsatz sich recht unproblematisch ideologischen und zeitgeistlichen Strömungen anpasste, scheint es auf der anderen Seite stabile, auf den ersten Blick aber wenig sichtbare Eigenarten dieser Prüfungsform gegeben zu haben, die es verdienen, genauer bestimmt zu werden. Dieses an einem größeren Bestand an Abiturarbeiten über den längeren Zeitraum zu untersuchen, ist das Vorhaben eines Forschungsprojektes,¹⁵ in dem einerseits preußische, bayrische, badische und württembergische Abituraufsätze aus dem Zeitraum zwischen 1882 und 1972 transkribiert und in einer Forschungsumgebung bereitgestellt werden sollen. Untersucht werden soll unter anderem hier,

- ob es, wie aufgrund intransparenter Anforderungen und des lockeren Bezuges zum Curriculum und damit zu dem, was im Unterricht gelernt werden konnte, anzunehmen ist, einen Zusammenhang zwischen Note und Herkunft gibt,
- ob der deutsche Abituraufsatz also, wie vermutet werden könnte, der Herkunftsprivilegierung in einem meritokratisch legitimierten Verfahren dient;
- ob und in welcher Weise gerade der deutsche Abituraufsatz die Aufgabe übernimmt, die allgemeine Maturität des Geprüften zu belegen (ohne dass kategorial genau vorgegeben wäre, was die probate Reife ausmachen soll) und insofern möglicherweise auch als Bewährungsprüfung oder gar als Übergangsritual interpretiert werden kann;
- ob über einen längeren Zeitraum bestimmte ‚Aufgabentypen‘ und erwartete Textsorten erkennbar sind, bzw. wie sich diese wandeln und
- ob das Verhältnis der Lehrer*innen zu den Schüler*innen und zu den ‚Sachen‘ sich ändert, ob und in welcher Weise hier sich wandelnde Autorisierungsmuster erkennbar sind.

15 Das über drei Jahre aus Mitteln des Leibniz-Wettbewerbes geförderte Forschungsprojekt „Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972. Wissens(re)präsentation in einem historisch-praxeologischen Pilotprojekt“ wird durch die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in interner Zusammenarbeit mit dem Informationszentrum Bildung (IZB) und in Kooperation mit dem Institut für deutsche Literatur der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) durchgeführt.

Bei alledem ist davon auszugehen, dass der deutsche Abituraufsatz als ein Artefakt der Prüfungspraxis Aufschluss geben kann über die noch kaum untersuchten Prozeduren der (Re)Produktion von Wissen in der schulischen Prüfung.

Literatur

- Behr, K. (1980). *Gymnasialer Deutschunterricht in der Weimarer Republik und im Dritten Reich*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bölling, R. (2010). *Kleine Geschichte des Abiturs*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Cirkulärerlaß, betreffend Ordnung der Entlassungsprüfungen an den höheren Schulen vom 27.05.1882. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*, 24(5/6/7), 365–417.
- Conrad, C. (1986). *Krieg und Aufsatzunterricht. Eine Untersuchung von Abituraufsätzen vor und während des Ersten Weltkrieges*. Frankfurt a. M./Bern/New York: Peter Lang.
- Deutsche Schulkonferenzen (1891/1972). *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890, Band I.* (unveränderter Nachdruck der Ausgabe Berlin 1891). Glashütte i. T.: Auvermann.
- Edict wegen Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler (1812/2008). In R. A. Müller, W. Demel & U. Puschner (Hrsg.), *Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellungen. Bd. 6: Von der Französischen Revolution bis zum Wiener Kongreß 1789–1815* (S. 373–382). Stuttgart: Reclam.
- Felschow, E.-M. (1996). Die Universität Gießen als Ausbildungsstätte von Lehrern an höheren Schulen. Von der Universitätsgründung 1607 bis zum Ende der Weimarer Republik. In P. Moraw & H. Schnellling (Hrsg.), *Lehrerexamen in Gießen. Geschichte des ältesten hessischen Prüfungsamts. 1825–1995* (S. 7–35). Gießen: Ferber'sche Universitätsbuchhandlung.
- Flitner, W. (1954). *Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung*. Stuttgart: Klett.
- Flörke, W. (1951). Reifeprüfung. Ein Vorschlag zu ihrer Neugestaltung. *Bildung und Erziehung. Monatsschrift für Pädagogik*, 4(1), 197–201.
- Flöter, J. (2009). *Eliten-Bildung in Sachsen und Preußen. Die Fürsten- und Landesschulen Grimma, Meißen, Joachimsthal und Pforta (1868–1933)*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Fuchs, H.-W. (2004). *Gymnasialbildung im Widerstreit. Die Entwicklung des Gymnasiums seit 1945 und die Rolle der Kultusministerkonferenz*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Füssel, M. (2007). Ritus Promotionis. Zeremoniell und Ritual akademischer Graduierungen in der frühen Neuzeit. In R. C. Schwinges & M.-C. Schöpfer Pfaffen (Hrsg.), *Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert* (S. 411–450). Basel: Schwabe.
- Füssl, K.-H., & Kubin, C. (1983). *Berliner Schule zwischen Restauration und Innovation. Zielkonflikte um das Berliner Schulwesen 1951–1968*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Geißler, G. (2002). *Schulreform und Schulverwaltung in Berlin. Die Protokolle der Gesamtkonferenzen der Schulräte von Groß-Berlin Juni 1945 bis November 1948*. Frankfurt a. M./Berlin/Bern/New York: Peter Lang.
- Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für Berlin (17.05.1951). *Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin* (Nr. 28, S. 381–382).
- Goldberg, B. (1994). *Schulgeschichte als Gesellschaftsgeschichte. Die höheren Schulen im Berliner Vorort Hermsdorf (1893–1945)*. Berlin: Edition Hentrich.
- Grundprinzipien der Demokratisierung des Erziehungswesens in Deutschland vom 25. Juni 1947 (1947). *Amtsblatt der Alliierten Kommandantur Berlin (AKB)*, (9), 8–9.
- Gymnasium Ernestinum Celle (Hrsg.) (2001). *Der deutsche Abituraufsatz am Gymnasium Ernestinum Celle als Spiegel nationaler Geschichte 1830–1970*. Celle: Eigenverlag.

- Hahn, H. (1966). Flensburger Norm für die Aufsatzbeurteilung. *Die Pädagogische Provinz*, (20), 309–310.
- Hallet, W. (2013). Generisches Lernen im Fachunterricht. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 59–75). Münster: Waxmann.
- Herrlitz, H.-G. (1973). *Studium als Standesprivileg. Die Entstehung des Maturitätsproblems im 18. Jahrhundert*. Frankfurt a. M.: Fischer-Athenäum.
- Hofstaetter, W. (1926). Der deutsche Aufsatz der Oberklassen. In ders. (Hrsg.), *Der neue Deutschunterricht* (S. 82–88). Leipzig/Berlin: Teubner.
- Ivo, H. (1982). *Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibung eines Zustandes und Überlegungen zu Alternativen*. Frankfurt a. M./Berlin/München: Diesterweg.
- Jasper, R., & Müller-Michaels, H. (2010). Der Abituraufsatz im Fach Deutsch in Westdeutschland von 1945–1989. In T. Roberg, S. Sustek & H. Müller-Michaels (Hrsg.), *Geschichte des Deutschunterrichts von 1945–1989. Teil 2, Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme* (S. 365–390). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Jeismann, K.-E., & Lundgreen, P. (Hrsg.) (1987). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III. 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches*. München: C. H. Beck.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2010). Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht. Band 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen* (S. 3–86). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2012). Der deutsche Aufsatz und das Abitur. Was man vielleicht aus der Geschichte lernen könnte. In H. Feilke (Hrsg.), *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II* (S. 41–62). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Kämper-van den Boogaart, M., & Hamelmann, M. (2013). „Kritik am Privileg wird zum Privileg: so dialektisch ist der Wettlauf“. Einige Anmerkungen zur Crux kritischen Urteilens im Deutschunterricht. In C. Dawidowski & D. Wrobel (Hrsg.), *Kritik und Kompetenz. Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext* (S. 41–59). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Klewitz, M. (1971). *Die Berliner Einheitsschule 1945 bis 1951. Entstehung, Durchführung und Revision des Reformgesetzes von 1947/48*. Berlin: Colloquium.
- Lahann, B. (1982). *Abitur. 150 Jahre Zeitgeschichte in Aufsätzen prominenter Deutscher*. Hamburg: Gruner & Jahr.
- Legerlotz, K. (1899). Nach welchen Gesichtspunkten ist der deutsche Aufsatz in den oberen Klassen zu wählen, vorzubereiten und zu beurteilen? In *Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen seit dem Jahre 1879. Bd. 56: 8. Direktoren-Versammlung in der Provinz Sachsen*. Berlin: Weidmarsche Buchhandlung.
- Lehrpläne für die höheren Schulen (1882) [nach der Circular-Verfügung, betreffend die Einführung der revidierten Lehrpläne für die höheren Schulen vom 31. März 1882]. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*, 24(4), 244–276.
- Lösener, H., & Ludwig, O. (2007). *Geschichte des Schulaufsatzes in Beispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ludwig, O. (1988). *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Lundgreen, P. (1985). Zur Konstituierung des ‚Bildungsbürgertums‘: Berufs- und Bildungsauslese der Akademiker in Preußen. In W. Conze & J. Kocka (Hrsg.), *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil I.* (S. 79–108). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lundgreen, P., Kraul, M., & K. Ditt (1988). *Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.

- Lütgemeier, G. (2008). *Deutsche Besinnungen. Hundert Reifeprüfungsaufsätze als Spiegel ihrer Zeit*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Matthias, A. (1907). *Geschichte des deutschen Unterrichts. Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen. Band 1, Teil 1*. München: Beck.
- Mikat, P. (25.01.1964). Der Ehrlichkeit gedient. *Die Welt*.
- Mohler, P. (1978). *Abitur 1917–1971. Reflektionen des Verhältnisses zwischen Individuum und kollektiver Macht in Abituraufsätzen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Müller, D., & Zymek, B. (1987). *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800–1945*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Neigebaur, J. D. F. (1826). *Sammlung der auf den Oeffentlichen Unterricht in den Königl. Preussischen Staaten sich beziehenden Gesetze und Verordnungen*. Hamm: Wundermann.
- Neigebaur, J. D. F. (1835). *Die preussischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Eine Zusammenstellung der Verordnungen, welche den höheren Unterricht in diesen Anstalten umfassen*. Berlin/Posen/Bromberg: Mittler.
- Neue Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schulen vom 6. Januar 1892. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*, 34(3), 199–350.
- Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens vom 22.07.1926. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*, 68(15), 283–295.
- P.D. (1964). Abitur mit ‚5‘ in Deutsch? Zu einem Beschluß der Kultusminister-Konferenz. *Die andere Zeitung*.
- Rahn, F. (1948/49). Der Besinnungsaufsatz. *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung*, 1(5), 45–97.
- Reese, W. J. (2013). *Testing Wars in the Public Schools. A forgotten history*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reh, S. (2014). Can We Discover Something New by Looking at Practices? Practice theory and the history of education. *Encounters in Theory and History of Education*, (15), 183–207.
- Reh, S. (2017). Die Ambivalenz der Rede über die „Sache“ des Unterrichts. Beobachtungen zur Korrektur von deutschen Abituraufsätzen aus den 1950er Jahren. In C. Thompson, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Die Sache(n) der Bildung* (S. 107–125). Paderborn: Schöningh.
- Reifeprüfung (1954a). *Reifeprüfung von Schülern aus Ostdeutschland (Ostabitur)*. Bestand GHO (439). Archiv Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin.
- Reifeprüfung (1954b). *Reifeprüfung von Schülern aus Ostdeutschland (Ostabitur)*. Bestand GHO (455). Archiv Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin.
- Reifeprüfung (1954c). *Reifeprüfungsarbeiten*. Bestand GHO (458). Archiv Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin.
- Reifeprüfung (1954d). *Reifeprüfungsarbeiten*. Bestand GHO (459). Archiv Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin.
- Reisholz, P. (25.01.1964). Mit „mangelhaft“ in Deutsch zur Universität: Die Sprache fordert Denkvermögen. Überlegungen eines Deutschlehrers zum Beschluß der Kultusminister-Konferenz. *Westdeutsche Allgemeine Zeitung*.
- Roth, H. (1952). Wie läßt sich der Aufsatz psychologisch auswerten? *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung*, 4(3), 67–79.
- Sacher, W. (2009). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen* (5. überarb. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheuerl, H. (Hrsg.) (1962). *Probleme der Hochschulreife. Bericht über die Verhandlungen zwischen Beauftragten der Ständigen Konferenz der Kultusminister und der Westdeutschen Rektorenkonferenz*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schmitz, W. (1999). *Deutschunterricht zwischen Beharrung und Veränderung. Aufsatzthemen Berliner Höherer Schulen in der Weimarer Republik*. Berlin: Weißensee.

- Schulgesetz für Groß-Berlin (26.06.1948). *Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin* (Nr. 27, S. 358–359).
- Senator für Volksbildung (Hrsg.) (1959). *Ordnung der Reifeprüfung an den Oberschulen Wissenschaftlichen Zweiges (Gymnasien) im Lande Berlin. Vom 8. Januar 1959. Ausgabe April 1959*. Berlin: Kulturbuch-Verlag.
- Statistisches Landesamt Berlin (Hrsg.) (1955). *Statistisches Jahrbuch Berlin 1955*. Berlin: Kulturbuch-Verlag.
- Sturm, W. (28.04.1964). Gebrauch der Literatur. Frühjahrstagung der Akademie. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
- Titze, H. (1999). Wie wächst das Bildungssystem? *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(1), 103–120.
- Titze, H., Herrlitz, H.-G., Müller-Benedict, V., & Nath, A. (Hrsg.) (1987). *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820–1944*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ulshöfer, R. (1948/1949a). Anregungen und Lehrproben zu Sprachkunde, Aufsatzerziehung und Behandlung der Dichtung. *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung*, 1(1)1, 6–29.
- Ulshöfer, R. (1948/1949b). Zur Beurteilung von Reifeprüfungsaufsätzen. Auswertung eines gemeinsamen Versuchs der Deutschlehrer. *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung*, 1(8), 84–102.
- Ulshöfer, R. (1963). Welcher Grad von Objektivität läßt sich bei der Beurteilung deutscher Aufsätze erreichen? Mitteilung statistischer Unterlagen. *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung*, 15(5), 104–108.
- von der Leyen, F. (1908). Deutscher Aufsatz auf der Universität. *Der Säemann*, 4(6), 165–171 (Teil I) und 212–218 (Teil II).
- von Rönne, L. (1855). *Das Unterrichts-Wesen des preussischen Staates. Band 2. Die höheren Schulen und die Universitäten des Preussischen Staates*. Berlin: Veit & Comp.
- Weingardt, E. (17.03.1964). Die Noten in Deutsch. Leserbrief. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
- Weingardt, E. (1964). *Korrelation und Voraussagewert von Zeugnisnoten bei Gymnasiasten* (31. Beiheft, Schule und Psychologie). München/Basel: Reinhardt.
- Weingardt, E. (1971). Untersuchungen über Korrelationen zwischen Reifeprüfungsnoten und Erfolg auf der Universität. In K.-H. Ingenkamp (Hrsg.), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung* (S. 252–255). Beltz: Weinheim.
- Wolter, A. (1987). *Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung*. Oldenburg: Holzberg.

Abstract: The German Abitur essay and its corresponding examination process, the writing of the essay, originates as a sort of hybrid within the development of a meritocratic school system. From its very beginning the essay was used to test and show competencies – seen as one's 'general education' – from a holistic perspective. The connection to subject knowledge located within specific disciplines was rather weak. According to the state of research, during the course of its history the essay easily assimilated to different ideological tendencies and appeared rather fragile to zeitgeist. On the basis of Abitur essays from one cohort in the 1950s that are archived at "Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung" it is shown that a similar image still appears. Though the process of the examination had been developed, determined and standardised, what was to be examined was still not accurately defined nor were the criteria on which assessments should be made. Instead, certain patterns of assessment were established through the practices of teachers' comments and justifications of grading. There are reasons to assume that non-explicated patterns of perception affected the assessment.

Keywords: History of Gymnasium, Abitur, Examination, Assessment, German Essay

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Sabine Reh, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Historische Bildungsforschung,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)
des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin, Deutschland
E-Mail: sabine.reh@dipf.de

Prof. Dr. Michael Kämper-van den Boogaart, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für deutsche Literatur,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: michael.kaemper-van.den.boogaart@rz.hu-berlin.de

Dr. Joachim Scholz, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)
des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin, Deutschland
E-Mail: scholz@dipf.de